

University of Groningen

De triomf van de engel over het beest

Dams, Kristof Jozef

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version

Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:

2006

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

Dams, K. J. (2006). *De triomf van de engel over het beest: Alphonse Proost (1847-1931) en de de Belgische Ligue de l'Éducation Familiale*. [, Rijksuniversiteit Groningen]. s.n.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

DE PEDAGOOG: DÉSENSEIGNER LA SOTTISE

Als verantwoordelijke voor het landbouwonderwijs, eind jaren 1880, stelde Alphonse Proost een corps van docenten samen en voorzag hen van handige attachécases met didactisch materiaal. Hij instrueerde ze de regels te volgen van de 'intuïtieve' pedagogiek. Toen ze dat niet allemaal meteen deden voerde hij een nascholing in. Voor het eerst nam hij bestuurlijke maatregelen in een domein dat hem al twee decennia boeide: de pedagogiek.

Aanvankelijk was die belangstelling niet meer dan een nevenproduct van zijn hoofdstreven, het vulgariseren van wetenschap. Zijn eerste poging om in te grijpen in het onderwijs kwam er al in het eerste jaar van zijn professioneel bestaan: in 1873 zond de *Société Centrale de l'agriculture* een omzendbrief aan alle ministers, provinciegouverneurs, bestendige deputaties en provincie- en gemeenteraden om de introductie te vragen van wetenschappelijk onderwijs op de plattelandsscholen. De circulaire, zei Proost, ging de weg van vergelijkbare verzoeken: 'hij kreeg alle ereblijken van een begrafenis van eerste klasse.'¹ Het principe werd aanvaard, de uitvoering bleef achterwege.¹ De Brabantse provincieraad stelde een rapporteur aan en wees op grond van diens verslag het voorstel unaniem af: onderwijs in de wetenschappen was te vérstrekkend en onzeker; het zou zijn *lacher la proie pour l'ombre*² zijn prooi lossen om een schim na te jagen. Allerminst ontmoedigd, bleef Proost in de jaren 1870 de 'intuïtieve pedagogiek' verdedigen, bijvoorbeeld in 1876 in de *Société Scientifique* en op de wereldtentoonstelling van 1878 in Parijs.³

In de jaren 1880 werd zijn perspectief breder. Hij werd een pedagoog *pur sang*, een (her-)opvoeder van de mensheid. Zijn pedagogisch hoofdwerk verscheen in 1881: *Les lois naturelles dans l'éducation*. Proost zag overal in de opvoeding de natuur-

¹ on lui fit les honneurs d'un enterrement de première classe

wetten geschonden. Scholen overlaadden hun leerling-en met werk, zodanig dat sommigen eraan bezweken. En welk werk: het memoriseren van dode talen, abstracte begrippen, algemene wetten zonder praktische toepassing. Het resultaat van twaalf jaar sloven als een galeislaaf? Jongeren die de humaniora verlieten, zei Proost, konden 'niet lezen, niet schrijven en niet spreken.'⁴ En niet spellen en niet rekenen. Niets leerden ze in de school. Twaalf jaar lang werd ze de christelijke moraal voorgehouden: dat dit vruchteloos was, bleek overal. De school was een volkomen mislukking in zijn dubbele opdracht van onderwijs én opvoeding. Het moest allemaal helemaal anders, en Alphonse Proost wist hoe.

Proost had de breedte van visie van de 'grote' pedagogen, van Comenius via Rousseau tot Froebel en Pestalozzi. Zoals bij hen, ging het hem niet om technische detailkwesties. Net als Comenius zag Proost hoe de wereld werd geregeerd door domheid, corruptie en hypocrisie, het meest van al bij de wettelijke overheden. Dat schouwspel mat hij af aan de mogelijkheden van het kind. De conclusie: de hele mensheid was volkomen verkeerd opgevoed, alles moest anders. Wanneer Proost het openbare leven van zijn tijd beschrijft, denkt men aan *Het labyrint van de wereld* van Comenius (omstreeks 1630):

Dat is een duidelijke beschrijving hoe in deze wereld en al haar aangelegenheden niets heerst dan dwaling en verwarring, onzekerheid en nood, leugen en bedrog, angst en ellende en tenslotte afkeer van alles en vertwijfeling.

Comenius zag hoe mensen door de straten liepen met varkenssnuiten, ezelsoren en wolfsklauwen. De meesten leken op apen; allen leken wel misgeboorten. Dit was ook Alphonse Proost niet ontgaan. Proosts picareske gravitas had diepe wortels in de Europese cultuur: Rabelais, Erasmus, Cervantes. De 'wijzen van de wereld' maakten geen indruk op Comenius: ze zaten daar als boeren in een kroeg, en riepen door elkaar heen. Ook Alphonse Proost stelde vast dat iedereen door elkaar heen

riep. Het was hoog tijd dat iemand als hij zich ging inlaten met opvoeding en onderwijs, want momenteel was het een janboel:

'Zovele personen, zoveel verschillende opvattingen. De enen schrijven zachtheid en overreding voor, de anderen strengheid, de enen de opvoeding in de familie, de anderen in de colleges, de enen het regime van het pensionaat, de anderen van het externaat, deze hier beweren zich vooral te richten op het gevoel, die daar op de rede; deze hier op het geheugen of de verbeelding, die daar op de spontaniteit, de observatie. Kortom, het is duidelijk dat de opvoeding van kinderen is overgelaten aan het toeval van vooroordelen, van temperament en van oneindig variabele impressies, afhankelijk van het humeur en de opvoeding van de voorvaderen. Deze onenigheid bewijst dat de mens in de XIXe eeuw de principes van de opvoeding nog niet kent.'¹⁵

De oplossing: de opvoeding volledig baseren op de 'natuurwetten'. Daarom schreef Proost *Les Lois Naturelles dans l'Éducation*.

Herbert Spencer

In *Les Lois Naturelles de L'Éducation* (1881) kwam één naam steeds weer terug: die van Herbert Spencer. Wat Proost ook aanvoerde tegen het hoofdwerk van de Engelsman, dat hem in gelijke mate aantrok en afstootte, voor het boek *Education: Intellectual, Moral and Physical* (1861) had hij vrijwel alleen lof. Hier kwam Spencers 'onafhankelijke en originele geest' het best naar voren.⁶ Ook de Franse pedagoog Gabriel Compayré waardeerde het werk, omdat het los stond van Spencer's megalomaan filosofisch bouwwerk.⁷ Er was ook voor één keer geen spoor van abstract jargon.⁸ Meer dan welk ander geschrift

¹ Autant de personnes, autant d'avis différens! Les uns préconisent la douceur et la persuasion, les autres la rigueur, les uns l'éducation dans la famille, les autres, dans les collèges, les uns le régime du pensionnat, les autres celui de l'externat; ceux-ci prétendent s'adresser surtout au sentiment; ceux-là à la raison; celui-ci à la mémoire ou à l'imagination, celui-là à la spontanéité, à l'observation. Bref, il est évident que l'éducation des enfans est abandonnée au hasard des préjugés, du tempérament et des impressions variables à l'infini avec l'humeur et l'éducation des ascendans. Ce désaccord prouve qu'au XIXe siècle l'homme ignore encore les principes de l'éducation (...)

had het de reputatie van de Engelsman gevestigd, volgens Compayré.

Het boek was een poging om komaf te maken met de klassieke, Latijnse opleiding. De reden waarom die overleefde, volgens Spencer, was niet omdat ze ook maar enigszins nuttig was, maar gewoon uit macht der gewoonte.⁹ Spencer vergeleek de klassieke opleiding met een indianenvrouw die, volgens de gebruiken van haar stam, spiernaakt maar zorgvuldig beschilderd haar tent verlaat. Zich inlaten met sier en opschik, en intussen naakt staan tegenover de elementen: dat was de klassieke vorming. Er was volgens Spencer al nauwelijks discussie over de grondslagen van dit onderricht, en was die er wel, dan bleef ze vaag en 'empirisch', want er waren geen criteria om te oordelen welke kennis het meest waard was. Met *Education* wilde Spencer een rangorde invoeren. De cruciale vraag in het boek is: welke kennis is het meest waard?

Spencer onderscheidde kennis van intrinsieke waarde, van quasi-intrinsieke waarde en van slechts conventionele waarde. De eerste twee hadden betrekking op zelfbehoud; meer bepaald de intrinsieke op *fysiek* zelfbehoud (goede voeding, het ontwijken van treinen, ziekte voorkomen en genezen) de quasi-intrinsieke op *economisch* zelfbehoud - het bereiken en/of behouden van een positie in de samenleving. Het grootste deel van het klassieke onderwijs viel onder de conventionele kennis. Geschiedenisonderwijs, bijvoorbeeld, bestond in zijn geheel uit weetjes, voor Spencer van geen groter belang dan de wetenschap dat de kat van de burens gisteren had gejongd.¹⁰ 'Read them, if you like, for amusement, but do not flatter yourself they are instructive.'¹¹ In de hiërarchie van kennis zou aan de top moeten staan, de kennis die nodig is om in leven te blijven; om een goed dier te zijn – precies wat Pol Demade Spencer nazegde tijdens de openingsvergadering van de *Ligue*. Maar in de samenleving werd *conventionele* kennis het meest op waarde geschat:

'Mensen die zouden blozen indien betrapt op het zeggen van Iphigénia in plaats van Iphigenía, of die een aantijging van onwetendheid aangaande de mythische werken van een mythische halfgod als een

belediging zouden opvatten, bekennen zonder de minste schaamte dat ze niet weten waar de buis van Eustachius zich bevindt, wat de functie is van het ruggenmerg, wat de normale polsslag is of hoe de longen worden gevuld.¹¹²

Het was de schuld van een verkeerd opgevat onderwijs, verkeerd naar de inhoud en verkeerd in zijn methoden. Elk onderwerp was in de school gerangschikt in abnormale volgorde: eerst regels en principes, dan pas de toepassing. In de school werd het dagelijkse leven op zijn kop gezet. Spencer raadde aan de volgorde van ontdekking te volgen: eerst concrete gevallen bestuderen en pas op grond daarvan zoeken naar de algemene regel. De kennis van de mensheid moest opnieuw worden gevonden: de zoektocht moest worden overgedaan of op zijn minst gesimuleerd. Door alleen maar de bereikte resultaten te communiceren, kant en klaar, leerden de leerlingen niet zelf denken. Het hele systeem was erop gericht om van leerlingen de passieve ontvangers te maken van andermans kennis. Spencer was de promotor van *object-lessons*, zaakonderwijs. Met woorden mocht men zich niet te veel inlaten. Toen *Education* verscheen was in Engeland Ruskin de grote verdediger van de 'wetenschap der woorden' als hoofdbezigheid in het onderwijs; in België was Prosper-Alexandre Proost een aanhanger van deze gedachte. Spencer gaf aan deze denk-school geen duimbreed toe: 'No extent of acquaintance with the meanings of words will guarantee correct inferences respecting causes and effects.'¹³

* * *

Alphonse Proost stemde bijna over heel de lijn in met *Education* van Spencer. Maar wil dat zeggen dat hij er diepgaand door was beïnvloed? Niet echt: Proost en Spencer reageerden

¹ Men who would blush if caught saying Iphigénia in stead of Iphigenia, or would resent as an insult any imputation of ignorance respecting the fabled labours of a fabled demi-god, show not the slightest shame in confessing that they do not know where the Eustachian tubes are, what are the actions of the spinal cord, what is the normal rate of pulsation, or how the lungs are inflated.'

op dezelfde wijze op de wijder wordende kloof tussen onderwijs en samenleving. De school kon geen maat houden met de ontwikkelingen van de wetenschappen. Proost las het boek van Spencer, oorspronkelijk uit 1861, pas in 1879, toen de eerste Franse vertaling verscheen.¹⁴ Hij had toen al grotendeels dezelfde dingen gezegd, in een artikel in de *Revue des Questions Scientifiques*. Toen dit artikel in boekvorm verscheen, voegde Proost een nawoord toe over Spencer: hij deelde de lezer mee dat hij diens pedagogische visie deelde, maar zijn filosofisch systeem afwees.¹⁵

Want Proost was het op cruciale punten met Spencer oneens. De ouder moest de opvoeding niet, zoals Spencer zei in navolging van Rousseau, zo snel mogelijk overlaten aan de natuur. Immers: 'De bestemming van de mens is niet om aan de natuur te gehoorzamen, maar om haar te bevelen.'¹ De mens werd geboren met 'geperverteerde instincten', die erom vroegen 'artificieel' te worden 'rechtgetrokken'. De mens was dus niet van nature goed, zoals Rousseau dacht: een 'monsterlijke vergissing'.¹⁶ Voor Spencer was de appetijt van kinderen een even zekere gids als bij de dieren, maar Proost stelde een natuurlijke 'vraatzucht' vast, die moest worden gecorrigeerd. Proost had een andere visie op de natuur; een visie die was bepaald door zijn activiteiten als agronoom.

Agronomie: model en metafoor

De late negentiende eeuw was een tijd van omwenteling in de fokkerij. De Belgische landbouwers hadden rasveredeling altijd wat verwaarloosd, maar met de landbouwcrisis werd veeteelt veel belangrijker. Voor de paardenkweek was er al langer aandacht: vanaf 1840 had de regering maatregelen genomen om het trekpaard te verbeteren, met de gebruikelijke middelen: een commissie, inspecties, subsidies en een prijs.¹⁷ Vanaf 1890 werd voor runderen hetzelfde gedaan; in 1911 telde België 382 commissies voor de rasveredeling van runderen.¹⁸ De resultaten waren inspirerend. De Engelse Durham-koe produceerde

¹ La destinée de l'homme n'est pas d'obéir à la nature, mais de lui commander.'

het beste met het minste.¹⁹ En er zat nog rek in. De vroeg twintigste-eeuwse koe at 15 kilogram en produceerde jaarlijks 2000 kg melk; een hedendaagse koe produceert jaarlijks 10000 liter melk op een dagelijks dieet van 5 kg en daarnaast 15 kg geconcentreerde voeding. Ook aan geiten, varkens en konijnen werd gesleuteld. Er ontstonden nieuwe soorten als de Mechelse koe-koek en de Vlaamse Reus. De Belgen volgden andere methoden dan de Engelsen: ze hadden meer aandacht voor detail.²⁰ De Engelsen hielden zich enkel bezig met runderen, Belgische fokkers onderscheidden zich door hun zorg voor soorten als geiten en konijnen.

En kinderen. Als het van Alphonse Proost afhing tenminste. Waarom, vroeg hij zich af, zou men niet bij het kind, door een vergelijkbare dressuur, kunnen bereiken wat men bij een dier kan bereiken?²¹ Zijn voorbeeld waren de Engelse fokkers:

‘De Engelsen zijn zover gekomen, dat ze de levende materie kunnen modelleren als klei, dat ze in zekere zin op bevel een ras kunnen fabriceren na enkele generaties, met het oog op de productie van vlees, van vet, van wol, van melk, van boter, van werk of van snelheid.’²² Engelse fokkers hebben geleerd in een dier vaardigheden naar keuze te kweken.²³

Ook *dresseurs* inspireerden Proost: wat kon bij een jachthond (die zijn basisinstinct overwint door de prooi in zijn bek terug te brengen) kon ook bij het kind:²⁴ het verwerven of recht trekken van fysieke en mentale gewoonten door leiding of berekende dwang van natuurlijke impulsen.²⁵ De wil kon worden gevormd door een strenge discipline: zij zou triomferen over

¹ ‘Les Anglais en sont arrivés à modeler la matière vivante comme une argile, à fabriquer en quelque sorte une race sur commande au bout de quelques générations, en vue de la production de la viande, de la graisse, de la laine, du beurre, du travail ou de vitesse. Tout leur secret consiste dans la connaissance pratique des lois biologiques de l’hérédité, de la nutrition et du développement spécial des organes et des fonctions par l’exercice.’

²⁵ ‘On peut en effet chez tout être normal présider à l’acquisition ou au redressement des habitudes physiques et mentales par une direction ou une coercition calculée des impulsions naturelles, qui dérivent de l’hérédité et du milieu.’

een *interne impuls* door een *externe impuls*, opgelegd door 'de meester':

'(...) door de herhaling van vrijwillige of opgelegde oefeningen, zal de mens uiteindelijk vlot en bijna zonder nadenken series fysieke of men-tale handelingen uitvoeren, die in het begin erg gecompliceerd waren en erg moeizaam gecoördineerd. Heel het geheim van de opvoeding die het verwerven van goede eigenschappen en de karaktervorming regelt, schuilt in deze natuurwet.'^{1 25}

De kern van de nieuwe opvoeding moest zijn: 'de ongemerkte transformatie van bewuste bewegingen in reflexbewegingen.' In 1875 formuleerde Proost een 'natuurwet' van de opvoeding:

'De wil vormt zich door gewoonten van reacties, verworven door natuurlijke of artificiële selectie, dat wil zeggen, door de strijd om het bestaan, of door opvoeding'.¹¹²⁶

* * *

De agronomie vervult in het pedagogisch werk van Alphonse Proost twee functies: het is een inspiratie voor metafoeren en het is een na te volgen model. Het onderscheid is soms moeilijk te maken. Wanneer hij zegt dat men fokkers die carnivoren én herbivoren allebei gras zouden voeren, voor gek zou verslijten, terwijl het in de opvoeding de normaalste zaak was verschillende naturen op uniforme wijze te behandelen, in plaats van de opvoedingsmethoden te laten afhangen van iemands eigen aard²⁷, is de agronomie slechts een metafoer.

Slechts in algemene zin is de agronomie hier een model: ook de pedagogiek zou moeten onderscheid leren maken en concre-

¹ 'Ainsi, par la répétition des exercices volontaires ou imposés, l'homme arrive à accomplir aisément et presque sans y penser des séries d'opérations physiques ou mentales très compliquées et très laborieusement coordonnées à l'origine. Tout le secret de l'éducation qui préside à l'acquisition des bonnes habitudes et à la formation du caractère, se trouve dans cette loi naturelle.

¹¹ 'La volonté se forme par des habitudes de réaction acquises par sélection naturelle ou artificielle, c'est-à-dire par la lutte pour l'existence ou par l'éducation.'

te gevallen bestuderen, in plaats van, voor iedereen gelijk, wetten van Meden en Perzen te decreteren. Proost zei, dat vroeger de arts zijn patiënt genas en de boer het land bewerkte, zonder te peilen naar oorzaken; zonder kennis van de natuurwetten. Sindsdien had de ontdekking van deze wetten sterk bijgedragen tot de vooruitgang van landbouw en de hygiëne. In de pedagogiek, aldus Proost, was hetzelfde mogelijk als in landbouw en de medische wetenschap 'als ze zich zou verwaardigen zich te laven aan dezelfde bronnen, en de superioriteit zou erkennen van de wetenschappelijke methode.'²⁸

Naar zijn pedagogiek bekeken, waren er twee Alphonses Proost. De ene gaf het koren ruimte om te groeien, de andere temde wilde dieren. De natuur moest zijn werk doen; koren en graan moesten tijd krijgen om te groeien, ideeën en inzicht ook. Aan de wetenschap om te bepalen in welke omstandigheden de natuur het best in staat was zijn werk te doen. De geschiedenis van de landbouw is de geschiedenis van de pogingen van de mens om greep te krijgen op de wetten van de natuur, om zo het rendement te verhogen. Alphonse Proost beleefde een doorbraak in die relatie tussen wetenschap en natuur, hij hielp er ook aan mee. Het verklaart zijn aandacht voor de geestdodende gevolgen van overbelasting. De opvoeder moest de zich ontwikkelende geest soms tijd geven om te rusten, zoals de boer de akker soms rust moet gunnen, en ook het land niet uitputten met teveel kunstmest. Het was uiteindelijk erg simpel: je moest, ook in de opvoeding, zaaien op het juiste moment op de juiste plek. De natuur rustig 'zijn werk laten doen' zoals Rousseau en Spencer voorschreven, was voor de agronoom Proost een onzinnig idee. Dan was de mens nog steeds een jager-verzamelaar.

Het is makkelijk Proosts voortdurende vergelijking van de opvoeder met de fokker en de dresseur, verkeerd te begrijpen. Eigenlijk bepleitte hij een *zachte* pedagogiek, zo men wil een humanistische pedagogiek. De pedagogiek moest geen kopie worden van de agronomie of de zoötechnie. Dieren werden geïnstrumentaliseerd: de melkmachine leidde tot het elimineren van koeien die geen 'geschikte' uier hadden, en ook koeien

die zich niet konden houden aan de discipline, moesten eraan geloven.²⁹ Voor mensen had Proost een ander plan. Al sprak hij met lof over de Chinese boer, die met een handvol rijst werk leverde waarvoor een Amerikaan drie maaltijden met rundvlees verbruikte, niettemin was het opdrijven van productiviteit, in school of fabriek, niet zijn bedoeling. Integendeel: hij maakte zich, zoals vele artsen vanaf de jaren 1870 grote zorgen om de *te hoge* werkdruk in de scholen. Uit analyse van urine zou zijn gebleken dat zes uur intellectueel werk meer schade berokkende dan tien uur fysieke arbeid.³⁰ Door overbelasting in de scholen, daarvan was Proost overtuigd, stierven jaarlijks duizenden kinderen.³¹

Vanaf de late negentiende eeuw tot ongeveer 1930 ontwikkelde zich in België een mini-industrie in psychofysiologisch onderzoek naar vermoeidheid. De bedoeling was de arbeid wetenschappelijk te organiseren, in de fabriek en in de school: de *draagkracht* van de arbeider was in dit onderzoek de crux, en dat in tegenstelling tot het latere Taylorisme, waarbij alleen het *rendement* telde. Spilfiguren in het onderzoek, dat toen Proost *Les Lois Naturelles* schreef nog maar pas was begonnen (Corbin dateert het tussen 1880 en 1930³²) waren de Belgische pedologen Demoor en Schuyten en de in België werkzame Poolse Josefa Ioteyko. Zoals Proost streden ze tegen schoolse oververmoeidheid en ook zij koppelden hun biometrisch onderzoek aan hervormingeisen.³³ De menselijke geest was voor Proost duidelijk een stuk natuur, dat moest groeien volgens zijn eigen ritme. Het brein was geen machine die kon worden opgevoerd tot maximum-efficiëntie. Het had zijn eigen ontwikkelingswetten, eigen grenzen. Die condities moesten worden bestudeerd.

Proost wilde niet het rendement opvoeren, maar hij wilde beslist wel door opvoeding standaardiseren. Die standaardisering was een individuele evenwichtsoefening. De 'natuurwet van de opvoeding' die Proost het vaakst aanhaalde, de basiswet, was de eerste wet van de thermodynamica, de wet op het behoud van energie. Hij was niet de enige om aan deze wet een groot gewicht toe te kennen: sinds Helmholtz de wet in 1847

wiskundig had geformuleerd, was hij in de tweede helft van de negentiende eeuw uitgegroeid tot een fetisj. De wet werd gehouden van alles en nog wat te hebben 'bewezen', onder meer het niet bestaan van de ziel. Proost schreef de wet meestal toe aan Goethe en formuleerde hem als: de natuur heeft een vast budget. Voor fokkers betekende dit dat ze het ene orgaan slechts konden ontwikkelen ten koste van andere. Voor de opvoeding betekende het, dat wie de ene faculteit bevorderde, de andere benadeelde. Wie de verbeelding te veel ontwikkelde, kon de wil niet meer ontwikkelen. De verbeelding werd bevrucht door het eeuwige komen en gaan van indrukken en invallen, en dit heen en weer slingeren was nu net fataal voor de wil.³⁴ Ook de overontwikkeling van het 'machinale geheugen' belemmerde de andere faculteiten,³⁵ zoals alertheid en spontaniteit en veranderde het karakter: de geest werd receptief, en dat was het dan.³⁶ Dit was precies wat volgens Proost gebeurde in de scholen.

De wet verklaarde volgens Proost ook, waarom van wonderkinderen maar zelden iets kwam: hun ontwikkeling was scheef getrokken. Aan genieën had de mensheid overigens geen nood, de kennis ging alleen vooruit door geduldige, geregelde observatie, met controle door het collectief. Rede was geen abstractie, de rede was een goed functionerend stel hersenen, gesteund door een goed gevoed lichaam, en getraind in tegelijk ver en van dichtbij zien, in observatie én verbeelding. Om goed te kunnen standaardiseren, om iedereen te voorzien van een goed functionerend stel hersenen, waar observatie en verbeelding allebei hun rol speelden, moest een individuele aanpak worden gevolgd. Sensitieve naturen met te veel verbeelding moesten de *esprit d'observation* en de *goût des classifications* aangeleerd krijgen. Bij anderen, bijvoorbeeld de kinderen van boeren, die vaak erg gespierd waren 'ten koste van de sensibilité'¹, moest daarentegen de verbeelding worden aangewakkerd. De logische conclusie was dat Proost voor verschillende kinderen, afhankelijk van hun temperament en

¹ 'aux dépens de la sensibilité'.

constitutie³⁷ verschillende pedagogische methoden bepleitte - soms zelfs 'tegengestelde methoden'.

Het succes van Darwin ten spijt, was aan het einde van de negentiende eeuw een ander begrip van de erfelijkheid toonaangevend – zeker bij moralisten, maar ook bij wetenschappers. Men ging ervan uit dat eigenschappen overerfbaar waren. Het verlangen dat men voelde om in te grijpen, bepaalde ook mee het geloof dat men hechtte aan theoriën die belang toekenden aan omgevingsfactoren.³⁸ Darwin geloofde niet dat evolutie een vooruitgang was of een doel had. Lamarck geloofde wél in vooruitgang.³⁹ En wat het belangrijkste was: verworven eigenschappen waren voor hem overerfbaar. Proosts eugenetisch plan was Lamarckiaans. Alleen de Nazi's en de Zweden hebben ooit een Darwinaans eugenetisch schema geprobeerd, door seksuele selectie.⁴⁰

Proost ging er zonder meer van uit dat verworven eigenschappen overerfbaar waren, zonder daar een bewijs voor te leveren. Sommige van zijn beschouwingen verlieten (even) het terrein van de wetenschap:

'Van daar de aspiraties en sensaties die spontaan opduiken in de jonge geest, in een zekere periode van zijn ontwikkeling, en die de dichters met reden hebben toegeschreven aan de verwarde herinnering aan een voorbestaan. De ziel van de voorouders spreekt in ieder van ons.'⁴¹

Proost zag dit mechanisme ook aan het werk in de samenleving, die in zijn geheel, hoewel 'dronken van positivisme', niettemin nog gehoorzaamde 'aan gevoelens van ont-hechting en liefdadigheid, ontwikkeld van generatie op generatie door het Christendom.'⁴² In deze passages, die voor één keer een blik werpen op Proosts persoonlijke reflecties op

¹ 'De là ces aspirations et ces sensations qui s'éveillent spontanément dans les jeunes intelligences, à une certaine période de leur développement, et que les poètes ont attribué avec raison au souvenir confus d'une préexistence: L'âme des ancêtres parle en chacun de nous.'

¹¹ 'nos sociétés, grisées de positivisme, obéissent néanmoins encore à leur insu aux sentimens de renoncement et de charité, développés de génération en génération.'

religieus vlak, komt hij dicht in de buurt van *zielsverhuizing* (het boeddhisme werd niet voor niet aangehangen of minstens bewonderd door evolutionisten als Huxley). Het leek ook sterk op wat een kunstenaar als Oscar Wilde in 1890 schreef over het ‘wetenschappelijk principe van de erfelijkheid’:

‘En zo leven we niet ons eigen leven, maar de levens van de doden, en de ziel die in ons huist is geen afzonderlijke spirituele entiteit, die ons persoonlijk maakt en individueel, voor ons gebruik is geschapen, en die in ons vaart voor ons plezier. Het is iets dat zich heeft opgehouden in afschuwelijke plaatsen, en in antieke graftomben haar intrek heeft genomen. Het is ziek met vele kwalen, en bewaart herinneringen aan vele zonderlinge zonden. Het is wijzer dan wij zijn, en zijn wijsheid is bitter.’¹⁴³

De Wil Bevrijden

Zijn ‘zachte’ pedagogiek verborg Proost onder harde, provocerende uitspraken, die hij deed om de geesten wakker te schudden, maar die allicht alleen een averechts effect hadden. Zijn uitspraak dat het nog beter is zijn kinderen te mishandelen dan ze te verwennen⁴⁴ – want *enfants battus* zijn minder schadelijk voor de samenleving dan *enfants gâtés*, zal een hedendaags lezerspubliek vermoedelijk afschrikken, terwijl zijn eigentijds doelpubliek – weldenkende katholieken – nauwelijks minder problemen zal hebben gehad met uitspraken als: ‘De moraal en het geestelijk evenwicht van ieder mens is ondergeschikt aan het moleculair evenwicht van zijn hersenen.’¹⁴⁵

Zijn uitspraak dat de psycho-pathologie had onthuld dat voor *l’age de raison* ‘zonde’ en ‘slechtheid’ altijd het resultaat zijn van erfelijkheid,⁴⁶ lijkt wel erg op de beroemde contro-versiële uitspraak van Hyppolite Taine, dat deugd en zonde gewoon producten zijn als suiker en vitriool.⁴⁷ Dit was precies

¹ And so it is not our own life that we live, but the lives of the dead, and the soul that dwells within us is no single spiritual entity, making us personal and individual, created for our service, and entering into us for our joy. It is something that has dwelt in fearful places, and in ancient sepulchres has made its abode. It is sick with many maladies, and has memories of curious sins. It is wiser than we are, and its wisdom is bitter

¹¹ ‘La moralité et l’équilibre mental de tout homme sont subordonnés à l’équilibre moléculaire de son cerveau’

het soort van uitspraken dat materialisten deden om gelovigen en andere idealisten eens goed op de kast te jagen. Geen wonder dat Proost de reputatie kreeg een 'materialist' te zijn en geen honderden bladzijden toelichtingen konden het effect wegnemen van de schokkende verklaringen. Hij werd ervan beschuldigd de vrije wil te ontkennen – en dus ook het bestaan van zonde of goede daden.

Proost verklaarde integendeel dat het absolute determinisme het gevolg was van *slechte observatie*, en dat religie en moraal baat hadden bij het tot de uiterste grens duwen van de observaties. Wanneer was de mens vrij in zijn handelen, wanneer zwichtte zijn oordeel onder de erfelijke last, en werd hij een marionet van de doden? De *libre arbitre* meer vrijheid geven, hem bevrijden van de heerschappij van het Beest: daar was het Alphonse Proost om te doen. Een cruciale rol speelden de hersenen: ze waren de bemiddelaar tussen lichaam en geest, dat wil zeggen *tussen engel en beest*.⁴⁸ De wetenschap zou mee helpen bepalen wie het kwade beging uit impuls, wat hij of zij niet kon helpen, of uit vrije wil – het kwade doen om het kwade. Binnen de klasse van de *impulsieven* was er een verschil tussen erfelijke en verworven impulsiviteit.⁴⁹

Het waren deze ideeën die destijds leidden tot een hervorming van rechtspraak en gevangeniswezen. Proost maakte de analogie met de rechtspraak zelf. De Middeleeuwen, aldus Proost, kenden geen 'observatie.' Toen leerden de mensen uit hun ogen kijken; ze overwonnen pest, lepra en honger. De mens bekeek ook psychische ziekten. De brandstapels doofden uit omdat men hysterici niet langer verwarde met bezetenen. 'De arm van de wet, zoals die van ouders en meesters, sloeg niet langer helemaal in het wilde weg.'⁵⁰ Misdadigheid was meestal een ziekte, erfelijk van aard. Die ziekte voorkomen was de taak van de ouder.

Het kind moest worden bevrijd van het beest in zich, zodat de Rede zich zou kunnen ontwikkelen. Als eenmaal de Rede voldoende ontwikkeld was, kon men het kind overlaten aan zichzelf. Vóór die tijd moest het kind 'blind gehoorzamen aan de bevelen van de meester':⁵¹

'Als hij niet, sinds de kindertijd, is gedresseerd om zijn instincten te overwinnen bij het horen van de stem van de meester, zal de mens het niet in zich vinden, later, om te luisteren naar de stem van de rede'.¹ 52

De ouder (de *dresseur*) was dus de plaatsvervanger van de rede. De rede zelf was een dresseur. Plato al omschreef de passies als paarden die verschillende kanten uit willen; de menner (de Rede) moet ze in toom houden. De mens was steeds bereid, zo herhaalde Proost vaak, zijn diepste belangen op te geven voor de passie van het moment. In de mens woedde een strijd, een strijd tussen mens en dier. Xavier de Maistre noemde het de strijd tussen 'le moi' en 'l'animal'. *L'animal*, voor Proost, was de passie, de impuls, het onberedeneerde, de zonde, geweld, moord, brandstichting, verkrachting en internationale oorlogsvoering. *Le Moi* was beheersing, de ziel, kuisheid, rede, wetenschap, het geweten, samenwerking, wereldvrede, de Hemel. In mensensamenlevingen zag men beide: strijd op leven en dood om territorium en voedsel, maar ook het geweten, de naastenliefde, zelfverloochening en samenwerking.⁵³

Positivisten mis-kenden dit en wilden de mens terugvoeren naar de staat van het 'beest' van wie ze 'pretendeerden' dat hij afstamde.^{54II} Schrijver-advocaat Edmond Picard, bijvoorbeeld, van wie Proost eens een toespraak bijwoonde, zag in dat de rechtspraak niets anders was dan de 'gecodificeerde uitdrukking van de opstand van de mens tegen zijn passies'^{III}, maar in plaats daarvan de voor Proost correcte conclusie te trekken over de deels goddelijke aard van de mens, greep hij een vage materialistische verklaring uit de kast: deze codering zou wel, op één of andere manier, nodig zijn voor het instandhouden van de gemeenschap.⁵⁵

¹ S'il n'est pas dressé dès l'enfance à la voix de son maître, l'homme ne se trouvera pas à même de les maîtriser plus tard à la voix de la raison.'

^{II} 'l'homme ne vit pas seulement de pain et (...) son âme a d'autres besoins que celle de la bête dont on prétend nous faire descendre et vers laquelle on veut nous faire remonter.'

^{III} 'l'expression codifiée de l'insurrection de l'homme contre ses passions'

De Rede was een *über-Ich*, een stem die de mens in zich hoort maar waartegen hij zich verzet. De rede was de Engel, de passie was het Beest. De rede was een instinct waarnaar de mens moest *leren* luisteren. De natuur volgen kon niet, immers, de natuur van de mens was gecorrumpeerd. Dierlijke instincten waren gericht op het behoud van de soort; het volgen van menselijke instincten zou leiden tot zelfvernietiging van de soort.⁵⁶ Het kind is nog meer Beest dan de volwassene: bij zijn geboorte is hij een wilde, 'die alle dierlijke neigingen van de mens manifesteert'. De kindertijd is nog 'de heerschappij van het beest':⁵⁷ 'daarom dat we niet aarzelen te zeggen dat men zeer groot profijt kan trekken uit de toepassing van de wetten van de zoötechnie'.

* * *

Uiteindelijk kwam Alphonse Proost naar voren met een totaalvisie op wetenschap en godsdienst, materie en geest, lichaam en ziel, het Goede en het Kwade, Hemel en Hel, God en de Duivel. Die totaalvisie was dat het lichaam, om de ziel te redden, moest worden afgericht als een hond. Al zou Proost zelf deze korte omschrijving radicaal afwijzen: hij ironiseerde materialisten met een citaat: 'Wat er het beste is in de mens, dat is de hond.'¹⁵⁸

De ideeën van Alphonse Proost vertonen grote overeenkomst met die van de Fransman Séguin, die hij op opvallende wijze nooit aanhaalt, en liepen vooruit op Maria Montessori, die in de jaren 1920 bestuurslid zou worden van de *Ligue de l'Education Familiale*. Voor Maria Montessori was onderwijsvernieuwing, geïnspireerd door de laatste nieuwe psychofysiologische kennis, een christelijke plicht. De pedagogische mystica waartoe Montessori zich later zou ontwikkelen (bijvoorbeeld in *Het Geheim van het Kinderleven*, 1939) was al aanwezig in de schrijfster van *De Methode* (1906) Prijzen en straffen in de school worden gebruikt, zei ze, om de kinderen te

¹ A lire ses élucubrations périodiques, on serait tenté de conclure avec un humoriste philosophe: "Que ce qu'il y a de meilleur en l'homme, c'est le chien."

dwingen de wetten van de wereld te volgen, in plaats van de wetten van God. De schoolse evaluatie was een obstakel dat het kind moest overwinnen op zijn pad naar het Koninkrijk der Hemelen.⁵⁹ Over een succesvolle zwakzinnigen-behandeling: 'Dit is waarlijk *de mens* die opstaat uit de dood tot de vreugde van het leven.'⁶⁰ Ze citeert uit Ezechiël: 'Ik zal zenuwen op u leggen en vlees op u doen komen, en een huid over u trekken'. De methode van Edouard Séguin – door training van de spieren naar opvoeding van het zenuwstelsel en de zintuigen – was voor Montessori van deze profetie de vervulling: 'profeteer tot de geest, zegt de profetie, en de geest voer in hen, en zij werden levend.'⁶¹ Séguin wou dat zijn fysiologische methode ook zou worden toegepast op normale kinderen, hij voorzag zo de 'wedergeboorte van de mens'.⁶² Alphonse Proost dacht er net eender over. En ook hij was vierkant tegen de heersende methoden in de school, en zou met Montessori hebben kunnen zeggen:

'Ach, tegenover een dergelijke blindheid voor het ontluikende leven in onze nakomelingschap, past het ons hoofd te buigen en het schaamrood onzer wangen met de handen te verbergen.'⁶³

Didactiek

Voor de toepassing van zijn pedagogische ideeën dacht Alphonse Proost in de jaren 1880 nog bijna uitsluitend aan de school. Het gezin had hij nog niet in het vizier. Het was ook voor het Belgische onderwijs een periode van omwenteling, en dan vooral voor het lager onderwijs. De schoolstrijd (1879-1884) gaf een grote impuls aan het massaonderwijs. Katholieken bouwden een eigen netwerk uit, om te concurreren met het staatsnet. Intussen kreeg het lager onderwijs zijn moderne vorm. Het eerste centrale leerplan werd afgekondigd in 1880, er werd een inspectoraat ingesteld, leerkrachten kregen mogelijkheid tot bijscholing door modellessen, pedagogische bibliotheken in elk kanton en een brede waaier aan pedagogische periodieken.

Het is niet helemaal duidelijk of het lager onderwijs waartegen Proost reageerde, datgene was dat hij zelf had ge-

volgd in de jaren 1850, of het vernieuwde onderwijs van de jaren 1880. De schoolpedagogische pers (die hij niet las, of tenminste niet aanhaalde) had tot op zekere hoogte dezelfde kritiek, al ging Proost een stuk verder. En in de dagelijkse realiteit van de school was de ommekeer in de jaren 1880 niet zo groot als sommigen beweerden. In elk geval schoot de school volgens Alphonse Proost volledig voorbij aan haar dubbel doel van onderwijs en opvoeding.. Tien jaar lang werden kinderen in de school de goede moraal ingeprent, na de school verloren ze zich niettemin meteen in 'materieel plezier'. En ze wisten ook niks. Proost herhaalde het vaak: 'In het algemeen kan een jongeman, die zijn humaniora heeft beëindigd, niet schrijven, niet spreken, niet denken.' De universiteiten zaten bijgevolg vol 'mislukkelingen, ongeschikten, oppervlakkige geesten' die niet eens konden spellen of rekenen.⁶⁴ Proost stelde voor om de meest ongeschikte elementen tegen te houden met examens vanaf het vierde jaar.⁶⁵

Het was dus niet zo, dat Proost de academische standaard overboord wilde zetten. Allerm minst en integendeel. Maar het harde werk in de Belgische scholen kende geen enkel resultaat en was integendeel alleen maar contraproductief. De trots van de toenmalige, Herbartiaanse schoolpedagogiek was de mooi gestructureerde les (met verschillende fasen, gaande van het opwekken van de belangstelling tot de toepassing) die was ingepast in het jaar-curriculum. De pedagogische stelregel 'van het bekende naar het onbekende' werd zo toegepast, dat men ervan uit ging dat kinderen die naar de school kwamen *niets wisten* en alles moesten aangeleerd krijgen. Dat wilde praktisch zeggen dat men begon bij het einde, dat wil zeggen bij de algemene wetten en de naamgeving.⁶⁶

'Vanaf het moment dat het kind kan lezen, plaatst men zijn geest op het schavot, men onderwijst hem dorre elementen, kant en klare wetten, waarvan hij aanvankelijk niet de toepassingen ziet, noch de redenen en die zijn jonge verstand niet kan veralgemenen en abstraheren. Dit onverteerbaar dieet doet hem meestal walgen van de vruchten der wetenschap, nog voor hij de kans kreeg er in te bijten; hij aarzelt niet om de school, die hem zou moeten aantrekken, te be-

schouwen als een gevangenis, en de meester als een beul aan wie de taak is toevertrouwd hem folteringen op te leggen.¹⁶⁷

De heersende methoden, schreef Spencer, waren ‘ongeveer even redelijk als de kunst van het wandelen laten voorafgaan door een leergang met lessen over de beenderen, spieren, en zenuwen van het been.’¹⁶⁸ Taal, bijvoorbeeld, begon met gram-matica en zinsontleding, niet met spreken; tekenen begon met het goed leren trekken van lijnen. De lijn was tenslotte de basis van de tekenkunst? Spencer van zijn kant had vertrouwen in het kind: ‘de neigingen van de zich ontwikkelende geest zijn al bij al niet zo diabolisch als men had verondersteld.’¹⁶⁹ Spencer zag, in deze tijden van vrijhandel en het overboord gooien van Ancien-Régime beperkingen van het vrij verkeer van goederen, zoals de stadswallen, overal het geloof groeien in het zelfregulerende. Dat gold ook voor de mentale evolutie van het kind. Spencer was een voorloper van de ontwikkelings-psychologie, die voorschreef dat de etappes in de school de ontwikkeling van de hersenen moesten volgen.⁷⁰

Ook Proost veroordeelde de blindheid van de school voor de mogelijk-heden en behoeften van kinderen en jongeren. De scholen begonnen bijvoorbeeld met wiskunde vóór het vermogen tot abstrahering bij het kind was opgedoken. Zo werden wiskunde en ook fysica ‘folterinstrumenten’. Pedagogen gingen er van uit, dat ze vermogens konden kweken door hun gewone middelen, ‘strafwerk en droog brood’, maar ze stimuleerden alleen maar de *dégout*.

Nadien, vanaf 1900 en vooral in het Interbellum, zou deze ‘didactomane luisterschool’ zwaar aangevallen worden. In de

¹ Dès que l'enfant sait lire, on lui met l'esprit au supplice, on lui enseigne des éléments arides, des lois toutes faites, dont il n'entrevoit, au début, ni les applications, ni le pourquoi et qui laissent sa jeune intelligence encore incapable de généraliser et d'abstraire. Ce régime indigeste le dégoûte ordinairement des fruits de la science avant qu'il ait put y mordre ; il ne tarde pas à considérer l'école, qui devrait l'attirer, comme une prison, et le maître comme un bourreau chargé de lui appliquer la torture.

¹¹ about as reasonable as prefacing the art of walking by a course of lessons on the bones, muscles, and nerves of the leg

¹¹¹ ‘the tendencies of the developing mind are not altogether as diabolical as was supposed

jaren 1880 stond Proost nog vrij eenzaam met zijn opvatting dat je een taal alleen leerde door ze te spreken, niet door onderwijs in zinsontleding.⁷¹ Een bijna ongeletterde kindermid, aldus Proost, leerde kinderen in enkele maanden haar moedertaal, terwijl een gediplomeerd leerkracht, beslagen in Grieks en Latijn, daar niet in slaagde na zeven jaar van foltering.⁷² Even iconoclastisch was zijn overtuiging dat in het lager onderwijs de eigenlijke leerstof er niet toe deed. 'Op die leeftijd is het minder belangrijk om te doen leren, als om het verlangen te leren op te wekken.'⁷³ Het onderwijs was integendeel een samenzwering tegen de leergierigheid van het kind. De schrijver Charles Nodier sprak over 'het immense zielsgenot dat een hart van twaalf jaar aangrijpt, gevormd door een beetje onderricht en veel gevoeligheid voor de kennis van de levende wereld.'⁷⁴ Maar niets daarvan in de school.

Hoe de spontane leerlust inpassen in het curriculum, was een vraag waarover pedagogen zich in latere decennia vaak zouden buigen. Het antwoord was meestal datgene reeds gegeven door Herbert Spencer in de jaren 1860: de leerkracht moest bemiddelen; een goede leerkracht kon dat 'and bad teachers will fail even with the best methods.'⁷⁵ Het heersende curriculum, aldus Proost, kon meteen overboord – er zat tenslotte geen enkel doel en richting in:

'Dit heterogene menu lijkt als twee druppels water op het procédé gevolgd door de Malgaches om hun geliefkoosde spijs te bereiden: ze gooien, *pêle-mêle*, in een kuip wormen, rupsen, spinnen, weekdieren, fruit, aardappelmeel, melk, zonder zich zorgen te maken over de hoeveelheid en ze verwonderen zich sterk over de onoverwinnelijke afkeer die de maat van Europeanen ondervindt jegens dit fantastische voedsel.'⁷⁶

⁷¹ 'A cet âge il importe moins de faire apprendre, que de faire naître le désir d'apprendre'

⁷² 'la volupté immense qui saisit un coeur de douze ans, formé par un peu d'instruction et beaucoup de sensibilité à la connaissance du monde vivant'

⁷³ 'Ce menu hétérogène ressemble à s'y méprendre au procédé suivi par les Malgaches pour accommoder leur mets de prédilection : ils jettent pêle mêle, dans une baratte, des vers, des chenilles, des araignées, des mollusques, des fruits, de la fécule et du laitage, sans s'inquiéter des quantités, et s'étonnent fort de la répugnance invincible qu'éprouve l'estomac des Européens pour cette provende fantastique'

Over het programma: 'Niets ontbreekt eraan! Behalve het gezond verstand.'¹⁷⁶ De school was niet meer dan een 'immense vreetpartij' en na hun schooltijd kwamen de mensen niet verder dan dat, zei ook Spencer: mensen 'absorberen, zonder keuze, een oneindig groot aantal feiten zonder waarde, ze verslinden begerig alle achterklap van de dag, alle dwaze kranten en tijdschriften.'¹⁷⁷ Ze waren niet in staat hoofd- van bijzaak te onderscheiden – dat hadden ze ook nooit geleerd. Om visie en doel in het curriculum te brengen, voorzag Proost een simpele methode:

'In plaats van te beginnen met classificaties of nietszeggende algemeenheden, zou men er zich in de humaniora op moeten richten om de belangstelling levendig te houden door de historische methode, en tonen hoe het menselijk intellect, ten overstaan van de problemen van de natuur, met moeite heeft getriomfeerd door observatie en bewustwording van de aberratie van verbeelding en eeuwenoude vooroordelen.'^{78III}

Geschiedenisonderwijs was de beste vorm van wetenschapspromotie. De leraar moest de eeuwige Sisyphus-arbeid van generatie na generatie aan de kaak stellen. Oorlogen, revoluties, opstanden en *jacqueries*: het was als de steriele, ongecoördineerde pogingen van een klein kind. Alleen de wetenschap, de observatie had in de geschiedenis van de mensheid ooit ergens toe geleid.⁷⁹ Het oude geschiedenis-onderwijs had daarbij niets bijgedragen, het deed niets anders dan kinderen afmatten met de opeenvolging van hertogen in Lotharingen en het verheerlijken van ijzervreters en tirannen. Het oude geschiedenis-onderwijs was enkel geslaagd in het inspireren van

¹ 'Le programme est complet! Rien n'y manque... que le sens commun'.

¹¹ 'Ils absorbent, sans choix une infinité de faits sans valeurs, dévorent avec avidité tous les cancans du jour, les journaux et les romans ineptes'

¹¹¹ 'Au lieu de commencer par des classifications ou des généralités fastidieuses, on devrait s'attacher dans les humanités à soutenir l'intérêt par la méthode historique en montrant comment l'intelligence humaine aux prises avec les problèmes de la nature, a triomphé péniblement par l'observation et l'expérience des écarts de l'imagination et des préjugés séculaires.'

vooroordelen die de eindeloze voortzetting mogelijk maakten van internationale oorlogen.⁸⁰

* * *

Ook inzake onderwijs toonde Proost weer hoe het wél moest, als deel van zijn sociaal-katholieke pilootproject in de Dijlevallei. In zijn hoedanigheid van chef van de *Service d'Enseignement Agricole* oefende hij invloed uit op de lokale school in Mousty. Hij werkte nauw samen met onderwijzer Borlée en gaf soms zelf les of nam de klas mee uit wandelen. Borlée schreef op verzoek van Proost een stuk over de pedagogiek van Mousty in het officiële *Bulletin de l'Agriculture* waarvan Proost de hoofdredacteur was. Borlée wilde 'onderwijzen door te vermaken'¹⁸¹ Leerkracht en leerlingen trokken er samen op uit; observeerden, verzamelden – dit oefende de zintuigen en versterkte de vriendschapsband tussen klas en leerkracht. De dagelijkse observaties werd doel en richting gegeven binnen een groter project, zoals het maken van een kaart van de Dijle-vallei in Mousty. Borlée wilde ook, in de eerder besproken traditie van vroeg negentiende-eeuwse *natural history*, en zoals ook gebruikelijk in het gewone onderwijs, een zedenles in de natuurstudie smokkelen. Zoals vaak was dat wat onhandig: Borlée tekende op dat leerlingen verontwaardigd waren toen een spin een mug opslokte en vervolgens in hun rechtvaardigheidsgevoel hersteld wanneer de spin op haar beurt tot voedsel diende voor de kroost van haar grote vijand, de wegwesp of Gewone Spinnendoder.⁸² De moraal was hier wel erg Darwiniaans.

De Question des Humanités

Met zijn proefproject in Mousty was Alphonse Proost de schoolhervorming van 1936 een paar decennia vóór.⁸³ Ook met zijn voorstellen tot hervorming van het middelbaar onderwijs liep hij voorop - al ging het in beide gevallen om ideeën die

¹ De leerkracht 'instruit en amusant'

eigenlijk al eeuwenlang nu en dan uitgedrukt werden. Maar in het middelbaar kreeg hij nergens een voet aan de grond, en beperkte zijn bijdrage zich tot bitse polemieken en voorstellen die voornamelijk navolging vonden buiten het onderwijsmilieu. Praktisch bereikte hij, op korte termijn, niets. In 1896 bracht hij een retrospectieve collectie teksten op de markt, een kroniek van dertig jaar strijd tégen de klassieke humaniora. Het was zijn positiebepaling in wat hij was gaan beschouwen als 'cette question irritante.'⁸⁴

De aanleiding was een aanval op alle voorstanders van hervormingen, onder wie Proost, door de jezuïet Jules Verest.⁸⁵ Verest had naar eigen zeggen de kwestie van nabij gevolgd, had met iedereen gesproken en bleef overtuigd 'dat de grammaticale en literaire studie van de grote auteurs van Rome en Athene absoluut moet gehandhaafd worden als grondslag van de humaniora, op straffe van het intellectueel niveau van de natie meer en meer te zien verlagen.'⁸⁶ In zijn boek *La Question des Humanités* antwoordde hij op Proosts argumenten tegen het literair onderwijs. Als lezen de verbeelding te veel aanwakkerde, kwam het er gewoon op aan béter te lezen.⁸⁷ En vooral: zich te beperken tot het Latijn. Elke Latijnse zin was immers een les in logica: de Romeinen waren nog niet zo gehaast, ze konden nog zorg besteden aan hun geschriften. Voor Proost waren daarentegen hedendaagse talen superieur, omdat de vooruitgang van de wetenschap er in geïntegreerd was. Vooral het Frans was een 'bewonderenswaardig instrument' dat zich onderscheidde door zijn 'schitterende souplesse'.⁸⁸

Verest uitte de bekende bezwaren:

'God behoeft ons dat we de sympathieke inspecteur-generaal van de landbouw ervan zouden beschuldigen om de vrijheid van de menselijke wil in vraag te stellen. Maar de waarheid verplicht ons te

¹ 'Une conclusion nette et précise a fini par s'imposer à mon esprit avec l'impérieuse clarté de l'évidence : c'est que l'étude grammaticale et littéraire des grands auteurs de Rome et d'Athènes doit absolument être maintenue comme base des humanités, à peine de voir baisser de plus en plus le niveau intellectuel de la nation.'

zeggen dat zijn taalgebruik een uitgesproken spoor vertoont van positivisme.¹⁸⁹

Proosts nadruk op het lichaam vond Verest overdreven. Hij verklaarde eenvoudig dat een ijzeren wil in een zwak lichaam gerust mogelijk was. De jezuïet kon voorts aannemen dat Proost kinderen kende die jegens de school alleen maar weerzin ondervonden, en wél aangesproken werden door natuurstudie, maar hij vond niet dat het hele programma overboord moest om een paar 'luie kinderen' een plezier te doen.⁹⁰ Het wekken van interesse hing vooral af van de leerkracht. Bovendien was het een dwaling te denken dat het allemaal gemakkelijk kon. Het *moest* moeite kosten.⁹¹ Niet voor Proost: als de omstandigheden goed waren, kostte leren geen enkele moeite. Dat vond ook Spencer: de natuur, 'the beautiful economy of nature' zorgde ervoor dat de mens wat hij nodig had bij het regelen van zijn gedrag zélf leerde, en *graag leerde*.⁹² Het aanleren van wetenschap was bovendien voldoende oefening voor het geheugen.⁹³ Extra oefening – met dode talen en dode hertogen van Bourgondië – was helemaal nergens goed voor.

Proost voelde zich in het boek van Verest verkeerd voorgesteld; daarom maakte hij zijn oorspronkelijke teksten opnieuw beschikbaar in boekvorm.⁹⁴ In de *Société Scientifique* was over de *Question des Humanités* vaak gedebatteerd, met als woordvoerder van de traditionalisten de wiskundige Paul Mansion, en als woordvoerder van de hervormers Alphonse Proost en Alphonse Degive, leraar aan de *Ecole de Médecine Vétérinaire* in Kuregem. Mansion meende dat het kon volstaan wanneer aan de klassieke humaniora een extra jaar werd toegevoegd na de retorica, een *première scientifique*.⁹⁵ Proost bepleitte een diepgaandere ingreep, die al bij al vrij bescheiden bleef. Hij bepleitte, voor de hogere klassen minder geschiedenis en ook minder wiskunde. Wiskunde was tenslotte ook maar

¹ 'Dieu nous garde d'accuser le sympathique inspecteur général de l'agriculture de révoquer en doute la liberté de la volonté humaine. Mais la vérité nous oblige à dire que son langage a un relent prononcé de déterminisme.'

een abstract en gesloten systeem van conventies– Proost hield van de levende wérkelijkheid.⁹⁶ Er moest vooral meer plaats komen voor natuurwetenschappen. Vanaf het derde jaar moest een splitsing komen: Latijn en Grieks voor wie een kerkelijke loopbaan of vrij beroep nastreefde. Voor de anderen exacte wetenschappen en levende talen, vooral Engels.⁹⁷

Het grote respect voor de Oudheid was voor Proost een raadsel: niet alleen kenden de Ouden niets van natuurwetenschappen, ook de christelijke moraal was hun vreemd.⁹⁸ De vraag is niet onlogisch: waarom de jeugd opofferen aan de studie van de denkvormen en de 'barbaarse' zeden van deze lieden?⁹⁹ Niettemin wilde hij het Latijn niet helemaal van het programma schrappen. Hij had zelfs praktische voorstellen op het vlak van vakdidactiek Latijn: meer vertalingen, minder compositie en versificatie. Maar de dode talen konden niet langer de belangrijkste plaats opeisen. Een ingreep was dringend: het heersende programma leidde op tot niets anders dan *beaux parleurs* en *habiles comédiens*, zoals in de retoren-scholen in de Romeinse en Griekse decadentie: 'de waarheid is vaak hun minste zorg'.¹⁰⁰ Dit merkte hij ook aan zijn tegenstanders. Verest beschouwde hij als een verademing, want veel 'hoofse duellisten' had Proost niet ontmoet de voorbij 25 jaar. Wel veel gemaskerden, anoniemen, wier werkwijze bestond uit het verdraaien van zijn woorden en het daaraan toevoegen van enkele schampere opmerkingen.¹⁰¹

In 1881 al had hij het aan de stok met een anonieme briefschrijver die zich slechts kenbaar maakte als de 'directeur van een kerkelijk college'. In Proosts voorkeur voor wetenschappelijke boven literaire vorming, zag de directeur niet meer dan een 'juvenile' overdrijving. Hij beschuldigde Proost ervan een heimelijke aanval op te zetten tegen kerkelijke meesters.¹⁰² Proost beschouwde de kritiek als bewijs voor zijn stellingen:

'Zoals alle mannen van verbeelding, heeft onze tegenstander, na te zijn gestoten op bepaalde formules die zijn religieuze of esthetische ideeën geweld aandeden, uit het oog verloren wat voorafging en wat volgde, en dat onder de heerschappij van zijn emotie. Dit bevestigt, op zeer duidelijke wijze, de juistheid van onze oorspronkelijke stelling

dat de literaire vorming niet volstaat om de waarheid te bereiken, zelfs niet bij superieure mensen, van wie ze passionele wezens maakt.¹¹⁰³

Proost voelde zich niet begrepen, terwijl hij alleen maar simpel de waarheid sprak. Het moest aan de anderen liggen. Het oordeel van zijn tegenstanders was gevormd door de tekstkritiek van de oude humaniora; vandaar dat ze zijn woorden steeds verkeerd voorstelden en uit hun context rukten. Proost citeerde een spreekwoord: 'Geef me één regel uit het geschrift van een man en ik zal hem laten opknopen!'¹¹⁰⁴ Het plan van Proost ter verwetenschappelijking van het onderwijs, had de gewezen directeur al eens gelezen, namelijk in diocesane rapporten uit 1838. Het ging om de inspanningen waartoe een geest in staat was: 'Vergis ik me, meneer? Zijn deze regels niet, in bescheiden en gewone taal, dezelfde die uw geleerde correspondent eist in de opvoeding?' Ook Dupanloup had iets dergelijks al gezegd, maar dan zonder de 'pueriele' overdrijving van Alphonse Proost - op dat moment ook alweer vierendertig jaar. Daarvoor had Proost niet aan de Sorbonne gestuurd, en college gelopen bij Claude Bernard, de grote autoriteit, die over de fysiologie en pathologie van het zenuwstelsel een handboek had geschreven in twee delen, samen meer dan duizend bladzijden, om nu te horen dat ze dat in Brugge allemaal al wisten in 1838, maar dat ze het tenminste in duidelijke taal schreven, in plaats van dat deplorabele jargon.

Proosts tegenstanders konden niet denken buiten de schema's van de dag. Ze hadden op voorhand beslist dat hij, wat hij ook zei, in elk geval een filistijn was, een botte materialist en een vijand van de hogere cultuur van beschaving en verfijning die ze zelf vertegenwoordigden. Hij werd gereduceerd tot een karikatuur, gedwongen om de rol te spelen van Dickens' Thomas Gradgrind uit *Hard Times*, 'man of realities.'

¹ 'Comme tous les hommes d'imagination, notre adversaire, s'étant butté contre certains formules qui heurtent ses idées religieuses ou esthétiques, perd de vue ce qui précède et ce qui suit, sous l'empire de son émotion. Ce qui démontre d'une façon très nette l'exactitude de notre thèse affirmant l'insuffisance de la formation littéraire, même chez les hommes supérieurs, dont elle fait des êtres *passionels*.

¹¹ 'Donnez-moi une ligne de l'écriture d'un homme, et je le ferai pendre!'

Thomas Gradgrind op de eerste bladzijde van het boek, tot de schoolmeester:

‘Nu, wat ik wil, zijn Feiten (...) Leer deze jongens en meisjes niets anders dan Feiten. Feiten alleen zijn van belang in het leven. Plant niets anders, ontwortel al de rest. Je kan de geest van denkende dieren alleen vormen met Feiten: niets anders kan hen van dienst zijn.’¹¹⁰⁵

Nu was Proost er niet de man naar om zijn opvattingen bij te stellen door discussie en de vrije uitwisseling van gedachten. Als hij zei dat het wit was en de rest van de wereld zei dat het zwart was, dan bleef het wit, en wel *spierwit*. Elke vorm van tegenstand moedigde hem alleen maar aan om harder te strijden. De voortdurende tegenwerking door lieden die, volgens hem, als direct gevolg van hun klassieke opleiding in prestigieuze instituten, niet in staat waren min of meer coherent na te denken, inspireerde hem om verder te gaan en de opvoeding van de komende generaties aan te pakken bij de wortel: het gezin. Dit was de voornaamste inspiratie voor de stichting van de *Ligue de l'Education Familiale*.

¹ A. Proost, *l'Année Scientifique et Agricole*, 235- 236

² A. Proost, *La pédagogie moderne et la pédagogie empirique*, 12

³ A. Proost, ‘Le Fétichisme Scientifique,’ 163

⁴ Hij herhaalde het vaak. Bijvoorbeeld: A. Proost, *La Réforme des Humanités*, 65 ; A. Proost, *L'Enseignement des sciences naturelles...*, 10

⁵ A. Proost, *Les Lois Naturelles de l'Education.*, 30

⁶ A. Proost, *Les naturalistes philosophes en Angleterre*, 64

⁷ G. Compayré, *Herbert Spencer et l'Education Scientifique*, 10

⁸ G. Compayré, *Herbert Spencer et l'Education Scientifique*, 13

⁹ H. Spencer, *Education*, 2

¹⁰ H. Spencer, *Education*, 32

¹¹ H. Spencer, *Education*, 33

¹² H. Spencer, *Education*, 16

¹³ H. Spencer, *Education*, 46

¹ ‘Now what I want, is Facts(...) Teach these boys and girls nothing but Facts. Facts alone are wanted in life. Plant nothing else, and root out everything else. You can only form the minds of reasoning animals upon Facts: nothing else will be of any service to them.’

¹⁴ Twee edities : een volledige, en een licht ingekorte (*édition populaire*) voor *soixante centimes le volume*. Herbert Spencer, *De l'Education intellectuelle, morale et physique*. Paris, Librairie Germer Baillière et Cie, 1879.

¹⁵ A. Proost ; *l'Enseignement des lois naturelles*, postscript

¹⁶ A. Proost, *Les naturalistes philosophes en Angleterre*. Paris-Bruxelles, Société Générale de Librairie Catholique, 1879, 68

¹⁷ B. Seebohm-Rowntree, *Comment diminuer la misère*, 242

¹⁸ B. Seebohm-Rowntree, *Comment diminuer la misère*, 244

¹⁹ A. Proost, *L'Avenir de l'agriculture en Belgique*, 28

²⁰ B. Seebohm-Rowntree, *Comment diminuer la misère*, 245

²¹ A. Proost, *Les naturalistes philosophes en Angleterre*, 67

²² A. Proost, *L'ingénieur Agricole au XIXe siècle*, 22

²³ A. Proost, *Les Lois Naturelles de l'Education*, 12

²⁴ A. Proost, *La Réforme des Humanités*, 63

²⁵ A. Proost, *l'Année Scientifique et Agricole*, 128 ; A. Proost, *Les naturalistes philosophes...*, 66

²⁶ A. Proost, *Les Lois Naturelles de l'Education*, 14

²⁷ A. Proost, *Les Lois Naturelles de l'Education*, 135

²⁸ A. Proost, 'Introduction au Catéchisme des mères'. REF 1902, 53. Dezelfde visie in een stuk van mede-stichter Albert Henry: 'La femme et l'association agricole'. REF 1900, 233

²⁹ M. Mazoyer & L. Roudart, *Histoire des agricultures du monde*, 393

³⁰ A. Proost, *Les Lois Naturelles de l'Education*, 116 ; A. Proost, *La Réforme des Humanités*, 61

³¹ A. Proost, *Les Lois Naturelles de l'Education*, 104

³² A. Corbin, 'La fatigue, le repos et la conquête du temps.' In Corbin (ed.) *L'avènement des loisirs*, 277

³³ Zie R. de Bont, *Energie op de weegschaal*, 23-71

³⁴ A. Proost, *La Réforme des Humanités*, 139; A. Proost, *l'Année Scientifique et Agricole*, 122-123

³⁵ A. Proost, *La Réforme des Humanités*, 169

³⁶ A. Proost, 'Hérédité et Education,' 552

³⁷ A. Proost, 'Introduction au Catéchisme des mères'. REF 1902, 52

³⁸ Ph. De Wilde, 'Eugentisch pessimisme...', 363

³⁹ Zie L. Boon, *Geschiedenis van de psychologie*, 87-91

⁴⁰ J. J.H. Dekker, 'The Century of the Child Revisited,' 137

⁴¹ A. Proost, *Les Lois Naturelles de l'Education*, 100

⁴² A. Proost, *Les Lois Naturelles de l'Education*, 100

⁴³ Oscar Wilde, 'The critic as artist'. In *Complete Works*, London, Methuen, 1964, 883.

⁴⁴ A. Proost, *Les Lois Naturelles de l'Education*, 142

⁴⁵ A. Proost, *Les Lois Naturelles de l'Education*

⁴⁶ A. Proost, 'Enfants arriérés, vicieux ou déséquilibrés'. REF 1904, 5

⁴⁷ Geciteerd door J.W. Burrow, *The crisis of reason*, 58

⁴⁸ A. Proost (als A.P.) 'Le meilleur dot,' REF 1901, 372

-
- ⁴⁹ A. Proost, *Les Lois Naturelles de l'Education*, 138
⁵⁰ A. Proost, *Les Lois Naturelles de l'Education*, 94-95
⁵¹ A. Proost, *Les naturalistes philosophes en Angleterre*, 67
⁵² A. Proost, *Les Lois Naturelles de l'Education*, 18-19
⁵³ A. Proost, 'Darwin et les progrès de la zoologie,' 85
⁵⁴ A. Proost, 'La profession de foi de M. Littré,' 228
⁵⁵ A. Proost, 'La Nature et le Surnaturel'. REF 1905, 496
⁵⁶ A. Proost, *Les Lois Naturelles de l'Education*, 23-24
⁵⁷ A. Proost, *Les Lois Naturelles de l'Education*, 143
⁵⁸ A. Proost, *l'Année Scientifique et Agricole*, 126
⁵⁹ M. Montessori, *De Methode*, 25
⁶⁰ M. Montessori, *De Methode*, 33
⁶¹ M. Montessori, *De Methode*, 39
⁶² M. Montessori, *De Methode*, 29
⁶³ M. Montessori, *De Methode*. 29
⁶⁴ A. Proost, *La Réforme des Humanités*, 130
⁶⁵ A. Proost, *La pédagogie moderne et la pédagogie empirique*, 30
⁶⁶ A. Proost, *Les naturalistes philosophes en Angleterre*, 29
⁶⁷ A. Proost, *Les naturalistes philosophes en Angleterre*, 27
⁶⁸ H. Spencer, *Education*, 85
⁶⁹ H. Spencer, *Education*, 53
⁷⁰ A. Proost, *La Réforme des Humanités*, 64
⁷¹ A. Proost, *La Réforme des Humanités*, 169
⁷² A. Proost, *La pédagogie moderne et la pédagogie empirique...*, 29
⁷³ A. Proost, *Les Lois Naturelles*, 6
⁷⁴ H. Spencer, *Education*, 64
⁷⁵ A. Proost, *Les Lois Naturelles de l'Education*, 59
⁷⁶ A. Proost, *Les Lois Naturelles de l'Education*, 59
⁷⁷ A. Proost, *Les Lois Naturelles de l'Education*, 61
⁷⁸ A. Proost, *Les Lois Naturelles de l'Education*, 69
⁷⁹ A. Proost, *L'ingénieur Agricole au XIXe siècle*, 31-32.
⁸⁰ A. Proost, *La pédagogie moderne et la pédagogie empirique...*, 13
⁸¹ Borlée, 'Enseignement primaire agricole'. *Bulletin de l'Agriculture*, 164
⁸² Borlée, 'Enseignement primaire agricole'. *Bulletin de l'Agriculture*, 165
⁸³ Over 1936, zie M. Depaepe, M. De Vroede & F. Simon, 'Tussen wens en werkelijkheid, 322-331; M. Depaepe, K. Dams, M. De Vroede e.a. *Orde in vooruitgang*.
⁸⁴ A. Proost, *La réforme des humanités*, 7
⁸⁵ Twee jaar later liet hij een antwoord verschijnen : Jules Verest, *Un dernier mot dans le débat sur les humanités*, Bruxelles, Société Belge de Librairie, 1898.
⁸⁶ J. Verest, *La Question des Humanités*, 7- 8
⁸⁷ J. Verest, *La Question des Humanités*, 55
⁸⁸ A. Proost, *La Réforme des Humanités*, 175-176
⁸⁹ J. Verest, *La Question des Humanités*, 75
⁹⁰ J. Verest, *La Question des Humanités*, 87

-
- ⁹¹ J. Verest, *La Question des Humanités*, 19
- ⁹² H. Spencer, *Education*, 43
- ⁹³ H. Spencer, *Education*, 45
- ⁹⁴ A. Proost, *La réforme des humanités*, 11
- ⁹⁵ A. Proost, *La Réforme des Humanités*, 67
- ⁹⁶ Bv. A. Proost (als A.P.) 'La Crédulité Scientifique,' *REF* 1900, 303
- ⁹⁷ A. Proost, *La réforme des humanités*, 52
- ⁹⁸ A. Proost, *La réforme des humanités*, 14
- ⁹⁹ A. Proost, *La réforme des humanités*, 14
- ¹⁰⁰ A. Proost, *La réforme des humanités*, 10.
- ¹⁰¹ A. Proost, *La réforme des humanités*, 7-8
- ¹⁰² A. Proost, *La réforme des humanités*, 44
- ¹⁰³ A. Proost, *Les Lois Naturelles*, 179
- ¹⁰⁴ A. Proost, *La réforme des humanités*, 45. Over de methoden van zijn tegenstanders, zie ook A. Proost, *Les dogmes matérialistes*.
- ¹⁰⁵ C. Dickens, *Hard Times*, 3